

Ⅲ 二次的な障害が生じている児童生徒の実態と 予防的取組に関するインタビュー調査の報告

二次的な障害による不適応に対する予防的取組の重要性

発達障害等のある児童生徒の二次的な障害について、学校教育においては、「生徒指導提要（文部科学省，2010）」の中に説明が示されている。

具体的には、「障害特性によるつまずきや失敗がくり返され、学校生活に対する苦手意識や挫折感が高まると、心のバランスを失い、精神的に不安定になり、様々な身体症状や精神症状が出てしまう等、二次的障害として不適応状態がさらに悪化してしまう場合がある」と説明されている（p161）。そして、二次的な障害の予防に向けては、「一次的障害との区別が難しい場合もある」ものの、「二次的障害の可能性を常に考慮し、対応すること」の重要性が述べられている（p162）。また、特に思春期は、「他の多くの児童生徒と同様あるいはそれ以上に精神的に過敏な時期であり、とても傷つきやすい時期」でもあることから、「情緒的に不安定になりやすく・・・対人関係や学習面等におけるちょっとしたつまずきや困難をうまく解決できないことがきっかけとなり・・・二次的な障害につながってしまう」ことがあると説明されている（p64）。

本報告書のⅡにおける発達障害の二次的な障害の医学的側面からの整理においても、二次的な障害が生じる過程においては、まずは、「思うようにいかない自分への否定的な気持ち」「周囲の不適切な対応（過度な注意・叱責・いじめ等）」「不都合な状態に陥ること（仲間とのトラブル等）」「不十分な配慮・支援（学業・行動等での過度な失敗等）」があると指摘している。

こうした中、発達障害等のある児童生徒に対し、できるだけ早く、適切な指導と必要な支援を開始し、二次的な障害による不適応を予防したり、発現した不適応の改善を図ったりすること、すなわち、予防的取組が重要になると考えられる。この予防的取組には、不適応につながる「リスク要因」の低減や、不適応の予防に向け必要となる「保護要因」の促進はもちろんのこと、日々の適切な指導・支援が含まれる。

予備的研究の知見に基づく後続研究に向けて

我々が本研究に先んじて行った予備的研究では、二次的な障害から著しい不適応状態に陥っている、発達障害児者への指導・支援に携わった経験のある、関係機関の支援者を対象として、そうした事例への取組に関する聞き取り調査を実施した。その結果、学校段階で、障害特性に対して適切な指導・必要な支援が不足することで、癇癪、暴力行為（外在的問題）や不登校（内在的問題）のほか（斎藤，2014；宇佐美，2016）、その背景にあるであろう、学習意欲の低下や学力不振、人間関係の問題（教員や友達とのトラブル、孤立、いじめ）が生じる事例があることが確認された。また、こうした事例に対しては、＜自信と人への信頼感の醸成＞や＜専門的・多面的支援（特性の正しい理解と対応、家庭や専門機関との連携）＞を大切にしたい取組を行っていること、また、自立や自己実現に向けて、＜居場所と出番づくり＞や＜自己理解に基づく支援要請＞を促す取組を重視していることを確認した（海津ら，2021）。

先に挙げた関係機関の取組は、学校段階でも重要と考えられるものであり、二次的な障害による著しい不適応の予防や改善につながることを期待される。このように、予備的研究を通し、学校段階からの将来の自立と社会参加を見据え、現在の、また、将来の社会生活上の不適応を予防・低減する取組、すなわち、「社会とのつながり」を意識した取組の重要性が確認されることとなった。こうした中、我々は、通級指導教室が、本人にとって安心できる居場所や、活躍できる場となることの重要性はもちろんのこと、「障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服」（文部科学省，2018）を目的とした指導・支援にあたっては、特に、学習意欲の低下や学力不振を予防する上で重要となる「学習への支援（学業面、生活面等）」、自身の困難を理解し、自分で必要な学習上又は生活上の工夫を行ったり、合理的配慮を求めたりする上で重要となる「自己理解（自分への気づきとこれに基づく困りごとの相談、自分にとってよりよい選択・決定等）」、また、自己理解に基づく支援要請にあたり、基盤となる「信頼感（気持ちの受けとめと理解、関係構築等）」という3つの視点に着目して、指導・支援を充実させていくことが重要になるのではないかと考えた。これは、これらが個に応じた指導・支援の基盤となり、また、家庭や関係機関との連携をつなぐ視点にもなると考えたからである。また、このうち、学習への支援については、研究班内での協議及び研究協力者等への相談を通じ、具体的には、「通常の学級での学習活動への参加をスムーズにし、障害による障壁をなくし、児童生徒の能力を最大限に発揮できる状況を創り出す」ことが重要になることが話し合われるとともに、これを端的に表現する上で「学びへのアクセス」という用語が提案された。

ちなみに、米国においては、No Child Left Behind Act of 2001, Public Law 107-110 (NCLB) や、2004 年になされた Individuals with Disabilities Education Acts, Public Law 108-446 (IDEA2004) の一部改正において、広範囲で支援を必要とする児童生徒が学年相応の通常の教育一般 (general curriculum) に参加し、進捗していけるよう求めている。これを、access to the general curriculum という用語で示しており、それも参考にした。

以上、予備的研究を通し、二次的な障害の予防・低減に向けて「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」に着目した指導・支援の充実の必要性が示唆されたが、こうした仮説に基づき研究を進めていくことの妥当性を確認する必要があると考えた。そこで、本研究では、社会とのつながりを意識しつつ、まず、1. 発達障害等のある児童生徒の不適応とその対応に関する文献整理を行うこととした。次に、2. 関係機関の支援者及び通級指導教室を担当する教員を対象として、発達障害等のある児童生徒の不適応とその対応に関して、客観的な手法に基づくインタビュー調査を行い、予備的研究で得られた知見の裏付けと捕捉に係る知見を得ることとした。

文 献

- 海津亜希子・榎本容子・玉木宗久・伊藤由美（2021）．発達障害のある子どもの二次的な障害を予防するために—矯正教育における実践知が学校教育に示唆するもの—．*刑政*, 132, 70-78.
- 文部科学省（2018）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．
- 文部科学省（2010）．生徒指導提要．
- 齊藤万比古（2014）．思春期・青年期の発達障害者支援, 二次障害への対応．*公衆衛生*, 78(6), 392-395.
- 宇佐美政英（2016）．思春期自閉スペクトラム症の内在化障害および外在化障害について．*児童青年精神医学とその近接領域*. 57(4), 496-504.

1. 発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応とその対応に関する先行研究の整理

(1) 目的

通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒は、二次的な障害による著しい不適応から、社会とのつながりに関する課題を生じることがある。

課題を把握し支援につなげるためには、児童生徒の障害の状態、特性及び発達段階などを踏まえることが重要である。特に、課題解決のために通級による指導の実施を検討する場合には、障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教師等による観察・検査とあわせて、専門医による診断等に基づく総合的かつ慎重な判断を要する（文部科学省初等中等教育局長，2013. など）。このことから、発達障害等のある児童生徒の社会とのつながりに関して、医学的な捉えを理解することは重要といえる。そこで本報告書では、医学的な視点から発達障害等のある児童生徒の不適応の捉えの整理を目的の一つとして、医学的診断の基準などの在り方を論じることとした。

併せて、発達障害等のある児童生徒の社会とのつながりに関する課題の理解や改善を目指す上で、学校や社会における発達障害等のある児童生徒の不適応の状態の把握や予防に関する先行研究は参考になる。特に、本研究と関連のある実態として、通常の学級、あるいはその中で通級による指導を受けている児童生徒の学校や社会での適応の問題については、これまでも調査研究や実践研究において扱われている。この中には、本研究に先がけて実施した予備的な研究から得た3つの視点、すなわち「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」、といった知見が含まれることが考えられる。そこで本報告書では、二つ目の目的として、本研究が3つの視点をもって進めていくことの妥当性を確認するために、上記の3つの視点に関連する先行研究の知見の整理も行った。

(2) 手続き

発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応の捉えに関する医学的な視点からの整理については、Ⅱをもとに整理を進めた。さらに、「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」、といった視点と関連する先行研究の整理については、データベース・サービス国立情報学研究所学術情報ナビゲータ（CiNii）から本研究で扱う「学校」「通級」「社会」「適応」「学習」「自己理解」「信頼」といったキーワードを用いて関連する論文を検索し、確認した内容を整理した。

（３）結果と考察

①医学的な視点から考える発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応

児童精神医学において、発達障害等のある児童生徒に生じる社会とのつながりに関する課題を捉える視点の一つには、医学的診断基準に基づく捉えがある。妥当性、信頼性の高い診断を行うために操作的な診断基準を用いるものであり、わが国の医療現場で適用されている「疾病及び関連保健問題の国際統計分類（International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems；ICD）」は、現在10版が用いられている。医学論文を全体的にみても、診断カテゴリーとして診断された障害を併存症とすることが多く（国立特別支援教育総合研究所，2012）、その状態像は発達障害（LD、ASD、ADHD）間での併存のほか、反抗挑戦性障害、行為障害、うつ病、不安障害、チック障害、気分障害、物質関連性障害、排泄障害、言語障害、PTSD（国立特別支援教育総合研究所，2012）がある。その他、Ⅱでも述べられている通り、生物学的要因により生じる併存症については、発達障害等の状態像を記述する目的で用いられることがあり、発達障害と因果関係がない場合を含むことがある。

一方、児童精神医学におけるもう一つ視点には、児童生徒に生じる社会とのつながりに関する課題が、周囲の環境の影響を受けて状態像が変化したり、精神障害として新たな診断基準を満たす状態となったりするという捉えがある。状態像の変化については、アメリカ精神医学会がとりまとめた精神障害の診断と統計マニュアル（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders；DSM）の第5版（高橋・大野・染矢・神庭・尾崎・三村・村井，2014）において、症状の重症度（症状なし～重度）を定量的に評価することで臨床的な特徴を把握する方式（ディメンション方式）が扱われていることと関連する。例として、自閉症スペクトラム障害の重症度の特定が挙げられる。自閉症スペクトラム障害の理解は、はじめに、社会的コミュニケーション、及び限局された反復的な行動といったそれぞれの領域の記述を参照し、特性の有無を捉える。その上で、各領域の状態について、「支援を要する」「十分な支援を要する」「非常に十分な支援を要する」という基準を用いた評価を行う。これは、発達障害等の状態像と適切な支援という外的な要因との間の因果関係を踏まえたものとなる。つまり、単一の障害特性であっても、外的な要因の作用により、社会とのつながりに関する課題と関連した状態像の変化を想定している。

精神障害として新たな診断基準を満たす状態については、ADHDのある児童生徒の例を挙げることができる。児童生徒は、ADHDの行動特性に基づく困難さの上に、反抗挑戦性障害や行為障害の診断基準を満たすことがある。この状態も、不適切な対応や不十分な支援という環境要因や、それに伴う自信喪失や意欲低下が関連するという（国立特別支援教育総合研究所，2012）。

発達障害等のある児童生徒の状態は、困難な状況・状態を経て学校や社会への適応を悪化させる。この状態については、自己評価の低下や自己嫌悪など主に自己に否定的な心理状態・行動になる内向性問題を含んだり、反抗的な言動など主に他者に攻撃的な心理状態・

行動になる外向性問題を含んだりすることは既にⅡで指摘した通りである。併せて、保護者や教師、仲間等による能動的・意図的なかかわり（能動的要因）や、周囲の人達が必要なら望ましい支援・配慮に気づかれずに看過されること（不作為要因）の影響もある。学校や社会での不適応を予防するためには、発達障害等の状態を的確に把握することが求められる（国立特別支援教育総合研究所，2012）。この把握のためには、発達障害等の状態が環境に応じてどのように変化しているかという視点が重要といえる。

②通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応と予防的取組

ア．個の特性を考慮した学びへのアクセス

学校不適応の課題の予防や改善に関連する研究として、学習活動を取り上げた研究は多い。学習活動で直面する不満や悩みについては、小学校でLD等通級を利用して終了した中学生を対象とした調査（大塚ら，2020）において、「テストの時間内に問題が解ききれない」「英作文をつくることができない」「数学の計算問題でケアレスミスが多い」といった回答とともに、学習面で役立ったこととして課題解決のための自立活動の指導などが挙がっている。学習活動が行われる中で生じる問題行動との関連では、プリント学習や板書など、要求される行動の自由度が低く限定的なもの、さらには活動内容によっては正しくできているかどうかの明白になるような活動場面においては、問題行動が生じやすいと指摘する研究もある（大対，2017）。この研究では、失敗体験が学習活動に対する苦手意識を高めることから、その様な体験の回避から問題行動が増えることを予防するために、苦手意識が生まれるような課題や嫌悪性の高い活動場面を減らす必要性が指摘されている。

実際、学習活動における不適応の予防に関し、ポジティブなかがわりが効果を伴うという知見がある。学級全体で「人の話を最後まで聞く」「忘れ物をしないで勉強する」「授業中は座って学習する」「すばやく学習の準備をする」といった目標を設け、毎日目標となった行動がみられる度に担任からポジティブなかがわりが行われた結果、「気になる児童」を含め、学級内の児童に変容がみられたという（古市，2015）。学級全体の対応で示される効果が限定的な場合には、個に応じた支援の追加により学力の向上がみられたり（古市，2015）、向社会的スキルの向上などとともに生活満足感も高まったりするという知見（鶴・納富，2020）も蓄積されている。このような知見の蓄積は、児童生徒一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じた「指導の個別化」を進め、児童生徒も学習の基盤となる資質・能力等を土台としながら自らの学習が最適となるよう調整する、すなわち「学習の個性化」に結びつくことが期待される。この「指導の個別化」と「学習の個性化」は、学習者の視点から「個別最適な学び」（中央教育審議会，2021）と呼ばれるが、「個別最適な学び」の実現は、発達障害等のある児童生徒の学びへのアクセスを容易にし、社会とのつながりに関する課題の予防に資するものといえよう。

イ. 信頼感の構築

先行研究では、学校不適応の課題の予防や改善との関連で、信頼感の構築を課題として扱う研究も散見された。特に、先行研究では、中学校及び高等学校の段階にある生徒への対応を扱う研究がみられた。不登校を主訴としたアスペルガー障害のある男子中学生及びその保護者の相談を受け、登校復帰を支援した事例（若林・大島，2015）では、男子中学生の対人的なかかわりの成功体験の蓄積や、適切ななかかわり行動の自発を促し適応を高めるための環境調整が、登校支援に有効だったことが報告されている。この中で、相談開始当初は反抗的な態度のあった男子中学生に変容がみられたきっかけとして、本人にとって興味関心のある話題を通したやりとりが挙げられている。進路指導場面で適応上の課題を抱える中学生の対応を調査した研究（磯邊，2020）においても、まずは気持ちや話を聞き、本人の意思を引き出し、具体化させ、それを尊重していくこと、その際には「ともに・一緒に」という寄り添う姿勢を大切にしている教師の回答が複数挙がっていたという。高等学校において教育相談担当者が関わる学校不適応の事例（敦川・花屋，2016）においても、母親の支持的なかかわり、周囲のサポート、本人の実態に応じた学習面の目標設定により、進学校において勉強についていけず不登校となった生徒が、高等学校卒業程度認定試験での単位を取得したり、アルバイトが継続できたりしたということだった。児童生徒との信頼関係構築は、生徒指導を進める基盤である（文部科学省，2010）。先行研究の指摘を踏まえて児童生徒の気持ちの受け止めや理解を進めることは、社会とのつながりに関する課題の改善にとっても、重要なアプローチといえよう。

ウ. 自己理解の深まり

指導上のかかわりから信頼感の構築が行われれば、自身の不適応状態に対する理解をどのように扱うかということが指導の要点となることがある。このことに関連して、発達障害等のある児童生徒が自己理解を深めることが課題となることを指摘する研究が散見される。滝吉・田中（2011）は、思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解の検討から、自己の肯定的理解の前提として他者の存在や影響を考慮しないことや、自己から他者あるいは他者から自己へのどちらか一方的な関係の中で自己を理解することが多いことを指摘している。また、このような側面は、診断名や障害特性をどう理解し、受け入れるかといったことに焦点化した自己理解の支援の多さ（田宮ら，2009）とも関連することが考えられる。一方、小学校段階の自己理解の支援を検討した研究からは、通級指導教室での子供の学ぶべき課題の自己理解と、年度末の在籍学級担任のソーシャルスキルの評定に相関があることを指摘するものがある（岡田ら，2020）。自己理解を促すためには、単に社会とのつながりに関する課題があることを説諭するばかりでなく、ソーシャルスキルトレーニング等も含め、相互的対人関係の体験を積む学習機会を設けることが重要といえよう。

(4) まとめ

発達障害等の児童生徒にある社会とのつながりという課題は、これまでも先行研究で取り上げられた課題だった。その中で、「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」といった視点から課題の整理を進めたところ、それぞれの視点から支援を実施することにより学校や社会での適応を高める、といったことを示唆する研究がみられた。これらの研究は、発達障害等のある児童生徒の困難さを改善するというアプローチとして、児童生徒と、その環境との相互作用の在り方に変化を与えるものだった。同様の視点は、発達障害等のある児童生徒の不適応に関する医学的な捉えにおいても触れたところである。児童生徒への適切な支援の実施のためには、発達障害等のある児童生徒の不適応が、本人と環境との相互作用により生じるという視点をもって、児童生徒の困難さを把握することが重要といえよう。

文 献

- 敦川真樹・花屋道子（2016）．高等学校段階での学校不適応問題をめぐって：教育相談のあり方再考．弘前大学教育学部研究紀要クロスロード，（20），67-71.
- 中央教育審議会（2021）．「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）．
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-1.pdf
（2021年2月3日確認）
- 古市貴弘（2015）．好ましい行動を引き出す指導（PBIS）段階的導入における学習環境づくりの探索的検討．福岡教育大学大学院教職実践専攻年報，5，159-166.
- 磯邊聡（2020）．適応上の課題を抱える生徒に対する『教育臨床的進路指導』（1）支援経験を持つ中学校教員を対象とした調査から．千葉大学教育学部研究紀要，68，77-84.
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）．専門研究 発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究—二次的な障害の予防的対応を考えるために—．
<https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7056/seika13.pdf>（2021年1月18日確認）
- 文部科学省初等中等教育局長（2013）．障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）（25文科初第756号）．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340331.htm（2021年1月24日確認）
- 文部科学省（2010）．生徒指導提要．
- 岡田智・岡田克己・森村美和子・中村敏秀・山下公司・桂野文良（2020）．大都市の通級指導教室で社会性指導を受けている子どもたちの実態調査：WISC-IV プロフィール、自己理解、ソーシャルスキルの関連について．子ども発達臨床研究，14，23-31.
- 大塚美奈子・大嵩崎めぐみ・宮崎直次・中山由美子・田中浩寿・丹野傑史（2020）．LD 通級終了生の進学先での学習面の適応に関する追跡調査 小学校における自立活動と教科の補充の観点から．LD 研究，29（2），132-144.
- 大対香奈子（2017）．通常の学級で支援を必要とする問題行動の機能的アセスメント—小学校と幼稚園の比較—．近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要，1，1-12.

- 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村將・村井俊哉（2014）. DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
- 滝吉美知香・田中真理（2011）. 思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解. 発達心理学研究, 22（3）, 215-227.
- 田宮聡・宮田広善・小寺澤敬子・岡田由香・中野加奈子（2009）. 高機能発達障害の本人告知の現状. 児童青年精神医学とその近接領域, 50（5）, 517-525.
- 鶴貴美子・納富恵子（2020）. 通常の学級における発達に課題のある児童への合理的配慮提供の推進― 児童の学校適応感の向上を目指して―. 福岡教育大学紀要. 第四分冊, 教職科編,（69）, 151-161.
- 若林上総・大島富恵（2015）. 不登校を主訴としたアスペルガー障害のある男子中学生の登校復帰に向けた学校・地域の支援. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 14, 33-40.

2. 発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応とその対応に関するインタビュー調査

(1) 目的

学校教育現場では、二次的な障害に対する気づきは弱く、行動上の問題や不登校の状態となってから、はじめて二次的な障害として対応がなされ、また、必ずしも適切な対応が行われていないという実態がある（国立特別支援教育総合研究所，2012）。このような中、今後、学校教育現場において、発達障害等のある児童生徒に対し、できるだけ早く、適切な指導・必要な支援を開始し、二次的な障害による不適応を予防したり、発現した不適応の改善を図ったりすること、すなわち、予防的取組が望まれるが、こうした取組の充実に資する具体的な事例の蓄積は少ない。

他方、二次的な障害から生じた不適応の状態が重篤な場合、関係機関においても、各専門職の指導・支援の対象となりうる。二次的な障害の予防や改善に向けた取組が、専門領域を超えて本質的なものであるならば、各取組には類似点もみられると考えられる。

以上から、本研究では、関係機関の専門職及び、通級指導教室を担当する教員を対象として、発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応とその対応に関して、関係機関及び通級指導教室の担当者に対し、客観的な手法に基づくインタビュー調査を行い、児童生徒が置かれている状況と予防的取組（リスク要因の低減、保護要因の促進、その他学校に期待される取組等）について、具体的な事例をもとに把握を試みることとした。また、これにより、予備的研究で得られた知見の裏付けと捕捉に係る知見を得ることとした。

(2) 手続き

①調査対象者

縁故法により、以下の条件を満たす者を対象者として選定した（表Ⅲ-2-1，2）。

ア. 関係機関

I 福祉、司法、医療分野等の専門職のうち、II 発達障害等のある児童生徒に対する豊富な指導経験を持ち、III 専門性を活かして発達障害等のある児童生徒への二次的な障害の対応に取り組み、IV 自身の指導・支援を通し、不適応状態の改善がなされた事例を持つ者。

イ. 通級指導教室

I 小学校、中学校、高等学校の通級指導教室の担当者のうち、II 発達障害等のある児童生徒に対する豊富な指導経験を持ち（ただし、高等学校については、平成 30（2018）年 4 月より通級指導が制度化されたため、1 年以上の職務経験があれば可とした）、III 専門性を活かして発達障害等のある児童生徒への二次的な障害の対応に取り組み、IV 自身の指導・支援を通し、不適応状態の改善がなされた事例を持つ者。

②インタビュー調査の手法

本研究では、客観的な手法に基づくインタビュー調査を行うにあたり、内藤（1993）が開発した PAC（Personal Attitude Construct：個人別態度構造）分析の手法に着目した。PAC 分析は、当該テーマに対する「自由連想」「連想項目間の類似度評定」「類似度距離行列によるクラスター分析^{注1}」「対象者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告」「実施者による総合的解釈」から構成され、個人（対象者）ごとに態度や構造を分析する方法である（内藤、2003）。クラスター構造が可視化されたデンドログラム^{注2}に基づき、対象者が自身の枠組みで分析を行えることから、再現性・信頼性が高い質的研究方法であるといわれている（小澤・丸山、2011）。また、こうした手続きにより、対象者自身の問題への認識と自己理解が深まる点、対象者の内的世界を第三者にも理解可能な形で提示できる点が PAC 分析の意義の 1 つとして挙げられている（井上、1998）。よって、不適応状態にある児童生徒の特徴や、そうした特徴に基づく指導・支援の要点を、対象者の意識構造に基づき客観的に抽出できるとともに、そうしたデータの解釈を、対象者自身の深い内省に基づき行うことができると考えた。以上から、調査手法は複数あるが、本研究では、PAC 分析の手法を援用することとした。

表Ⅲ－2－1 関係機関の専門職

対象者	性別	職種	年代	現在の職務経験年数	発達障害への対応に関わる職務経験年数
A	女性	スクールソーシャルワーカー	60 代	3 年	22 年
B	女性	発達障害者支援センター職員	40 代	11 年	4 年
C	男性	少年院法務教官	40 代	18 年	5 年
D	男性	医師	60 代	28 年	28 年

表Ⅲ－2－2 通級指導教室の担当者

対象者	性別	職種	年代	教職経験年数	
				内、通級指導経験年数	
E	男性	小学校教諭	40 代	18 年	10 年
F	女性	中学校教諭	50 代	22 年	12 年
G	男性	特別支援学校教諭 (元中学校通級指導教室担当者)	50 代	29 年	10 年
H	女性	高等学校教諭	50 代	35 年	1 年

^{注1} クラスター分析は、分析対象となるカテゴリ間（PAC 分析の場合は、自由連想されたイメージや言葉）の類似性を表すデータをもとに、いくつかのグループに分類する（似たものの集めを行う）手法である。

^{注2} クラスター分析において、分析対象となる項目が類似度によりまとめられていく（最も似ている組み合わせが近接し、順番にまとまっていく）様を樹形図の形で示したもの。

（３）調査手続きの概要（詳細は、資料２参照）

2019年6月から2020年9月にかけて、PAC分析の手法を援用したインタビュー調査を、調査者が作成したインタビューガイドに基づき実施した。調査時間は1人あたり、2時間半程度であった（途中、10分程度の休憩を実施）。一連の調査の過程は、対象者の同意を得て、調査者が即時記録を行うとともに、ICレコーダーに記録した。

対象者に対し、不適応が生じていた事例のうち、適切な指導・必要な支援が早期からなされていれば、不適応の予防につながったと思われる事例のうち、「あなたの指導・支援を通して不適応の状態が改善された事例」（関係機関に関しては、チームで対応した事例も含めた）に関する聞き取りが目的であることを説明した上で、児童生徒に関する特徴について、以下の教示文（連想刺激文）をもとに、自由連想をするよう求めた。

あなたやあなた方がこれまでに会ってきた発達障害や情緒障害のある子どものうち、学校生活や社会生活で「著しい適応上の困難」が生じていた事例をイメージしてください。そのうち、「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながった子ども、つまり、指導・支援がうまく進んだ子ども」を一人だけイメージしてください。

その子どもにはどのような特徴がありましたか？また、その子どもをとりまく環境にはどのような特徴がありましたか？あなたやあなた方は、その子どもへの支援に際し、どのような点で指導・支援の困難性を感じたのでしょうか？

このように「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながったケース」の特徴に関して自由に発想いただき、頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に、単語または短文にして入力してください。

その後、PAC-assist2（土田，2016）を用いた連想項目間の類似度評定、統計ソフトRを用いた類似度距離行列によるクラスター分析を行った後、対象者からクラスター構造のイメージや解釈の報告を得た。

その他、PAC分析の結果に基づく、補足的インタビュー（Ⅰ事例選定の理由、Ⅱ事例の具体的な状態像、Ⅲ主要な取組と工夫、Ⅳ適応上の困難をもたらしたであろう要因（以下、「リスク要因」）と、困難の予防に向け必要であった要因（以下、「保護要因」）、Ⅴ学校教育の課題と今後の展望）と、事例の不適応の特徴を把握するチェックリスト（ASEBA 行動チェックリスト；船曳・村井，2017^{注3}）を実施した。

最後に、得られた結果に対して、調査実施者による総合解釈を行った。

（４）倫理的配慮

調査の実施にあたっては、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得た。また、対象者に、研究目的と意義、研究手続きの概要、データの取扱い、いつでも研究協力を中止できる権利があることなどを口頭説明し、同意書への署名を得て実施した。

^{注3} ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment) は、アメリカの心理学者の T. M. chenbach が開発した、心理社会的な適応／不適応状態を包括的に評価するシステムであり、対象者の能力、適応機能及び行動上の問題、情緒的問題、社会的問題について調べることができる。

（５）結果と考察

①対象者が想起した事例の概要

対象者 8 名が想起した指導事例はいずれも男児であり、主たる障害種は ASD または ADHD であった。いずれの事例においても「ASEBA 行動チェックリスト」において、何らかの適応上の問題（標準得点から 2SD 以上のもの）が確認された。また、そうした問題の背景として、一次的な障害（障害特性）による影響のみならず、「不適切なかかわりや環境の影響（学校や保護者の対応等）」があることが確認された（表Ⅲ－2－3，4）。以上から、「不適切なかかわりや環境の影響」が、一次的な障害による困難を重篤化させ、二次的な障害を招いたケースであると考えられたため、「二次的な障害から不適応状態が生じている事例」と定義した。

表Ⅲ－2－3 関係機関の専門職

対象者	想起した事例の属性				事例の特徴	事例選定の理由 (適応上の困難を抱えていたが、支援がうまく進んだ事例)
	年齢	学校	性別	障害種		
A	15	中	男	ASD	・中学校在学中、教室で授業を受けておらず、テストも受けていない。 ・内向的で人のかかわりが苦手である。 ・性格は温和である。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不安/抑うつ」「引きこもり/抑うつ」「内向尺度」	・指導を通し、本人のニーズ把握が進み、ニーズを踏まえた進路選択につなげることができた事例。
B	15	中	男	ADHD	・数学の成績は学年相当であるが、国語・英語が学年相当よりかなり下である。 ・授業中は寝ており、ボイコットすることもあった。 ・気にいらぬ、納得がいかないと物を壊す。 ・衝動的に行動をして指導を受けるが、問題行動が繰り返される。 ・相手を敵と認識すると(相手の強い口調など)、目つきが変わる。 ・正義感が強く、困っている人に優しい。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不安/抑うつ」「引きこもり/抑うつ」「身体愁訴」「社会性の問題」「思考の問題」「不注意」「注意の問題」「規則違反的行動」「攻撃的行動」「内向尺度」「外向尺度」「全問題尺度」	・指導を通し、本人の学校への参加が進み、成長が感じられた事例(卒業式に参加し、証明書をもらうこともできた)。 ・現在は、定時制高校に進学し成績も上がりつつある。
G	18	一中卒	男	ADHD	・非行は早期から頻発。その後、少年院に入所。 ・家庭環境が悪く、施設への入所経験もある。 ・学業は早期に失敗し、学習意欲が乏しい。 ・表面は明るく見せているが、内面は暗い。学齢期の傷つき体験の蓄積が推察される。傷つきを隠すために、自己評価を下げるような言動をとる。 ・他者への配慮に欠け、他者の嫌がることをする(例：相手に雑談を持ちかけ、一方的に話し続ける。中断しようとするやめさせようとする)。 ・活動的で、興味・関心のあることの記憶とそれとを関連付ける力が高い。 ・過集中があり、途中でやめないとはいけなくらい頑張る。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不注意」「多動衝動性」「注意の問題」「規則違反的行動」「外向尺度」「全問題尺度」	・指導を通し、出院後に、福祉サービス(就労継続支援事業)につなげることができた事例。

D	19	— 高卒 通信制	男	ASD	・重度の自閉症であるが、障害に気づかれず、心身の具合の悪さに対して、睡眠障害の治療のみ受けてきた。 ・学校卒業後に、睡眠障害を主訴とした受診の際、担当医が発達障害の専門医であったことから、発達障害に気づかれることとなった。 ・小学校から不登校傾向で、中学校から不登校となった。現在もひきこもりが続いている。 ・集団に居られず、孤立している。友人もいない。 ・言語でのコミュニケーションが難しい。同じことを繰り返し質問する。 ・知的能力は平均であるが、学習は身に付いていない。 ・身体的愁訴の多さや、生活リズムの問題がある。 ・死にたいという気持ちを抱いている。 ・生真面目、人が良い、努力家、やさしい。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不安/抑うつ」「引きこもり/抑うつ」「身体愁訴」「思考の問題」「不注意」「内向尺度」	・生涯にわたり引きこもりとなることが懸念されている重篤ケースであるが、医療的かわりを通し、少しずつ変化がみられた事例。(死にたいという気持ちから、もう少し生きてみようかという気持ちに)
---	----	----------------	---	-----	--	--

表Ⅲ－2－4 通級指導教室の担当者

想起した事例の属性					事例の特徴	事例選定の理由 (適応上の困難を抱えていたが、支援がうまく進んだ事例)
対象者	年齢	学校	性別	障害種		
E	11	小	男	ASD	・算数が得意で自信を持っている。主要教科では平均的な学力を持っているが、不器用なため、体育、音楽は苦手である。 ・勝ち負け・順番へのこだわりが強い(例:ゲームで負けると極端に落ち込む、遠足のバスが一番に出ないと許せない)。 ・友だちへの暴言・暴力がみられる。 ・物事に真面目に取り組むことができる。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不安/抑うつ」「社会性の問題」「思考の問題」「内向尺度」	・通級指導を通し、対人場面でのルールを学び、小集団活動において仲間関係を築くことができた事例。現在は、高校生となり、適応できていることを確認している。
F	15	中	男	ASD	・学業に遅れはない。探求心が強く、専門的知識を持っている。 ・反社会的な言動がある(例:地下鉄に乗り遅れたことに腹を立て「交通局を襲撃する」と発言)。 ・精神的に不安定になると、不眠症状やパニック、手のふるえが起きる。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不安/抑うつ」「引きこもり/抑うつ」「身体愁訴」「社会性の問題」「思考の問題」「多動衝動性」「規則違反的行動」「攻撃的行動」「内向尺度」「外向尺度」「全問題」	・通級指導を通し、人に譲れるようになった事例である。現在は、大学生となり、適応できていることを確認している。
G	13	中	男	ASD	・学業に遅れはなく、学習への意欲を持っている。 ・物事が思い通りにいかないと精神的に不安定になる。 ・思い込みや勘違いなどから被害妄想的に人間関係をとらえてしまう。 ・友達からのからかい等に対し、暴言や暴力で対応してしまう。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「思考の問題」	・通級指導を通し、本人の被害妄想が軽減した事例。現在は、大学生となり、適応できていることを確認している。
H	19	高	男	ASD	・学力に遅れはない。学習に対するプライドが高く、自分で目標を設定し、勉強を頑張ることができる。 ・周囲への配慮に欠ける発言をすることがある。 ・遠足後にお土産を買ってくるなど心遣いを行うことができる。 ・人からの好意に敏感で、過剰に反応してしまう。	・通級指導を通し、対人面において本人が変わったという大きな変化が感じられた事例である。変化は、学校の他の教員や、母

・独特のこだわりをもつ(例:自分が好意を寄せる異性の名前と同じ漢字を含む人には好意的に接する)	親、地域住民からも指摘されたほどである。
【不適応状況(ASEBA)】	
・「社会性の問題」「思考の問題」	

②PAC 分析を援用したインタビュー調査結果のまとめ（資料 2 参照）

関係機関の専門職及び、通級指導教室担当者に実施したインタビュー調査結果の概要は以下の通り（クラスター分析に基づく支援類型及びその下位構造の命名は分析者による）。

自由連想した内容及びそのクラスター構造は対象者ごとに異なり、各取組事例の特徴や対象者の問題意識には多様性がうかがえた。一方、各対象者から得られた知見には、機関を超えた類似性も見られ、予備的研究を通し把握された「学びへのアクセス（通常の学級での学習活動への参加をスムーズにし、障害による障壁をなくし、児童生徒の能力を最大限に発揮できる状況を創り出すこと）」「自己理解（自分への気づきとこれに基づく困りごとの相談、自分にとってよりよい選択・決定に関する内容等）」「信頼感（気持ちの受けとめと理解、関係構築に関する内容等）」に関わる知見が、関係機関の専門職及び、通級指導教室の担当者からそれぞれ、挙げられていることが確認された（表Ⅲ－2－5）。

表Ⅲ－2－5 関係機関の専門職

クラスター分析結果			クラスター分析結果(デンドログラム)に基づく インタビュー結果
	支援類型	下位構造	
A 15 歳 男 ASD	I 本人のニーズに基づく 卒後支援	i 3者面談によるニーズ 把握 ii 卒業後の進路希望と 課題	<主要な取組と工夫> ・SSWとして個別相談(進路相談含む)を実施 ・本人の状況や気持ちを丁寧に聞きとった 【信頼感】 ・自己理解を深め、本人のニーズに沿った支援につなげられるようにした 【自己理解】 <リスク要因> ・学校に行くとうるさくなるため、穏やかに過ごすために、保護者が学校に行かせなかった ・学校で問題を起こせば学校も対応せざるを得ないが、本事例に対する問題意識を学校側が持っていなかった ・保護者の学校への信頼感が乏しかった(教員から、親が学校に行かせない、学校に協力的でないとと言われることへの負い目) <保護要因> ・学校が本人と十分に話をし、本人の状況や気持ち(登校できない状況、学校での学習に対する願い等)を確認する機会が必要であった 【信頼感】 ・その上で、登校できるようにするための働きかけが必要であった ・学校が家庭の状況(貧困家庭)と保護者の気持ち(学校の教員なのだから分かってほしいという思い)を理解する必要があった <学校に期待される取組(課題と展望)> ・中学校における特別支援教育の進展の遅れ(教科担任制のため、その教科の点数だけで評価する傾向。また、学習意欲が乏しい子供を否定的にとらえる傾向) 【学びへのアクセス(学業面)】 ・その子に合った指導法を考えていくことの重要性 ・一人一人の人間性を尊重する教育の重要性とそのための人員配置の必要性 ・本人が自己理解できるよう支援していくことの重要性 【自己理解】
	II 本人の特性理解	i 集団参加の難しさ ii 本人の性格や障害特性、行動の背景	
	III 本人のニーズに基づく 支援の重要性	i 本人のニーズ ii 本人のニーズ表明の 促し	
	*クラスターⅢで想起した 「ギターを習得したいとの希望があり、1 回のみ実施」を最重要視		

B 15 歳 男 ADHD	I 問題の背景にある本人の特性の理解 II 本人理解、支援者の相互理解に基づく連携支援の展開 * クラスター I で想起した「本人の思い」を最重要視	i 対人面の特性 ii 問題の背景にある本人の思いや誤解 i (支援者の立場の違いによる) 本人理解の差異 ii 各支援者の立場・思いの相違の理解	< 主要な取組と工夫 > - 発達障害者支援センターとして、本人への相談対応や保護者面談、学校コンサルテーションを実施 - 本人との関係構築(本人は相手を敵か味方かで判断する)の上、個別指導を実施し、得意・不得意の理解を促す支援等を実施 【信頼感】 - 発達障害者支援センターに來所し、自己認知支援(自分の得意・不得意の整理、不得意なことへの工夫点の検討等)を実施 【自己理解】 < リスク要因 > - 本人が生きてきた環境の中で受けた、未学習・誤学習の影響があった(狭い視野で物事を判断してしまう) 【学びへのアクセス(生活面)】 - 周囲から努力不足と思われることで、叱咤激励されたり、集団での指導を押し付けられることで、反発する悪循環が生じていた 【信頼感】 - 問題の行動の改善にあたり、本人の背景理解が不足していた < 保護要因 > - 一度の指導で直そうとするのではなく、長期的な視点による取組が必要であった - 学年全体の目標(例: 中 3 だから〇〇できなければならない)ではなく、本人の個別の目標に合わせた指導が必要であった - 一人で抱え込まない、支援者同士の支え合いが必要であった(当初、担任との関係はよかったが、すれ違いが進み、関係修復が不可能となった) < 学校に期待される取組(課題と展望) > - 無理に一緒にせずどのようになれば集団に入れるようになるかを共に考えてほしい(×ではなく、こうすれば良いという〇を教えてほしい) - 学べないのではなく、人よりも少し時間がかかるだけという視点を持ってほしい 【学びへのアクセス(生活面)】 - アセスメントを通し、本人のことをしっかりと見極め、指導を実施してほしい < 備考 > - 進学先の高校で、ガラスを割った事件が発生した際、「誰もケガをしていないか?」という教員の言葉かけで信頼が生まれ、学校生活も安定につながった 【信頼感】
C 18 歳 男 ADHD	I アセスメントによる本人の特性の理解 II 心理面に配慮した孤立させない支援 III 問題の悪化の背景にあるリスクへの気づき * クラスター II で想起した「孤立させない支援」を最重要視	i 生活面の特性 ii 対人面の特性 i 失敗体験の積み重ねによる自尊心の低下への対応 ii 自己理解・受容の難しさと孤立への対応 i 家庭との連携の難しさ(愛着形成の問題) ii 学校での早期からの学習面・行動面のつまずき	< 主要な取組と工夫 > - 少年院での矯正教育(支援教育課程 II: 情緒障害もしくは発達障害又はこれらの疑いのある者及びこれに準じた者で処遇上の配慮を要するもの) - 入院を見据え、集団処遇と個人処遇を使い分けて実施した - 個人処遇では、入院までに、自分についての「トリセツ」を作成した(自分自身について可視化して理解する) 【自己理解】 < リスク要因 > - 機能不全家族であり、愛着形成(基本的信頼感)を築ける環境になかった 【信頼感】 - その後も、同世代の子供との関係を築く機会が得られなかった 【学びへのアクセス(生活面)】 - 中学時代にはコンサータを服用していたが、養護してくれる大人が周囲にいなかったため、治療が中断した - 学業の失敗 【学びへのアクセス(学業面)】 - 障害特性による誤解のされやすさ(悪い部分だけが注目され、指導を受ける) < 保護要因 > - 長所を見抜いてくれる人の存在が必要であった - 本人が安心してかかわれる存在、居場所が必要であった - 学業の失敗があった時に、特別な支援の場(通級による指導等)につながる必要であった 【学びへのアクセス(学業面)】

			＜学校に期待される取組(課題と展望)＞ ・学校教育の中で、社会生活につながる学習(例:学習面ではせめて分数や3桁の足し算、行動面であれば適応訓練)を、身に着けるタイミングも考慮し、取り組んでほしい 【学びへのアクセス(学業面)】 ・行動を正しくとらえる目を養ってほしい。他害や性逸脱などは、放置すると問題につながるため、学校全体で共有し、早期介入してほしい ・対応が難しければ、関係機関と連携してほしい
D 19 歳 男 ASD	I 二次的な障害による本人の苦しみへの気づき II 本人の言動の背景の理解 III 障害特性による本人の長所と葛藤の理解 ＊クラスターⅢで想起した「自閉症」を最重要視	i 生きることのつらさと自責 ii 心身面の不調 — —	＜主要な取組と工夫＞ ・医療面接では、好きなことについて触れつつ、ちょっとしたことを誉めている ・本人の隠れた意思や考えを想像して、ポジティブな言葉かけを行っている ・本人が自分の思いを口にできたときには、「よく言えたね。それで分かったよ」などと誉めている。今まで、自己表現するとつらい反応が返ってきたのが、自己表現したことで自分も楽になる反応が返ってくるので、少しずつ自分の意思を伝えられるようになってきた 【信頼感】 ＜リスク要因＞ ・誤診 ・学校でも、医療でも、発達障害に気づかれず、必要な支援を受けられなかった ・不登校になったことから、教員も対応ができなかった ＜保護要因＞ ・医療を妄信しない(誤診はありうる) ・誤診されると、学校で対応しにくい状況があるが、学校でも、保護者から生育史(例:小さいときから友達がいらない、大勢の所を嫌がる)を聞きとったり、不登校後も、保護者を通じて、本人の状況を把握したりすることができたのではない。それを記録としてまとめておくことができれば、セカンド、サードオピニオンにつながった可能性 ＜学校に期待される取組(課題と展望)＞ ・現在の学校は、集団を考えすぎている。個を大切に考えてほしい ・特性を見抜く目や、その子に応じた指導の知識など、特別支援教育に関する専門性を高めてほしい ・特別支援学校のセンター的機能の充実が求められる ・管理職や教育委員会の理解が重要である

表Ⅲ－2－6 通級指導教室の担当者

クラスター分析結果			クラスター分析結果(デンドログラム)に基づくインタビュー結果
	支援類型	下位構造	
E 11 歳 男 ASD	I 本人との相談を通した自己理解支援 II 保護者の育ちの支援 III 連携による学校環境の改善 ＊クラスターⅢで想起した「友だちへの暴言・暴力への対応」を最重要視	i 得意なことへの気づきを促す ii 自分の願いへの気づきを促す — i 感覚過敏への対応 ii 在籍校・在籍学級への働きかけ	＜主要な取組と工夫＞ ・本人の話をじっくりと聞く機会を設けた 【信頼感】 ・指導が押し付けにならないよう、「うまくいくために一緒に考えていこう」と本人に確認し、指導を進めた 【信頼感】 ・ルールを明確化し(例:暴れずに静かに出ていく)、適切な行動をわかりやすく伝えた 【学びへのアクセス(生活面)】 ・小集団において仲間関係を築く支援を行った ・保護者への支援、在籍校への支援など、環境面にも働きかけた ＜リスク要因＞ ・本人のこだわりの強さの影響もあるが、学校環境の工夫ができていなかった ・保護者から「やられたらやり返せ」と言われており、大きな影響を受けていた ＜保護要因＞ ・適切な行動をわかりやすく教える機会が必要であった 【学びへのアクセス(生活面)】 ・感覚過敏への配慮が必要であった ・学校の担当者の配置に工夫が必要であった(不慣れな担

				任が担当していたため) - 生活環境への配慮(家庭環境、居住区)の環境が必要であった <学校に期待される取組(課題と展望)> - その子が何に困っているのかをしっかりと考え、その子に合った対応をとる必要がある - 本人が、自分の得意と不得意を受け入れ、表明できるようになってほしい【自己理解】 - 通級による指導を担当する教員は、本人の足りない部分を通訳する存在になれるとよい
F 15 歳 男 ASD	I 医療不信(思い込み)への支援 II 社会での望ましい自立に向けた支援 *クラスター II で想起した「反社会的」を最重要課題	—	i 本人との良好なかかわりのための工夫 ii 中学校での不適応の状況と背景	<主要な取組と工夫> - 本人の話をじっくりと聞く機会を設けた【信頼感】 - 質問などは本人に伝わるよう具体的な形で行った(例:「お腹がすかない?」「私はお腹がすいたので給食を食べようと思うけど、あなたははどうする?」) - 会話のルール(例:相槌をうつ、話はかわるけれども)を設け、話を聞くようにした - ゲームを通して勝ち負けや、落ち込んだ相手への励ましの言葉等のスキルを学べるようにした【学びへのアクセス(生活面)】 - 書くことの苦手さに対しては、補完手段としてパソコンを活用した【学びへのアクセス(学業面)】 - 達成感を持ち、楽しかったと思える指導・支援の仕掛けを行った - 保護者との連携を行った <リスク要因> - 感覚過敏や本人の思い込み(例:自分の優秀さを周囲が分からない、誰も自分の味方にならない)への配慮が不十分であった【自己理解】【信頼感】 - 担任に対する保護者の信頼感の不足があり、本人も担任への信頼感が薄れた【信頼感】 <保護要因> - クールダウンすることができる場所を設ける必要があった。 - 本人の話をじっくりと聞く存在が必要であった【信頼感】 - 本人との信頼関係を構築した大人の存在が必要であった【信頼感】 <学校に期待される取組(課題と展望)> - 学校間での対応に差がある現状がある。管理職の理解が重要である - 自己理解し、悩みを相談できることが大切である【自己理解】
G 13 歳 男 ASD	I 事実関係の理解を通じた暴言・暴力への対応 II 「中学校文化」を踏まえた定期テストへの取組 III 連携による居場所作り *クラスター III で想起した「居場所作り」を最重要課題	—	i 暴言暴力の背景 ii 事実関係の理解の促し i 連携による支援 ii 居場所作りに向けた、本人の長所の自己理解と周囲の理解	<主要な取組と工夫> - 本人の話(言い分)をよく聞き、事実関係を整理し、事実関係への理解を促した。【信頼感】 - そのうえで、状況説明の仕方を練習したり、対応の仕方を具体的に教えたりした - クールダウンの場所を設定した - 進路先について、本人・保護者と話し合いを持った(面会のよい学校を選択) (他校通級であったため)在籍校の教員と同じ歩幅で関わる工夫を行った <リスク要因> - 中1の時の担任との関係がミスマッチであり、障害特性への理解が得られなかった - 本人の言い分をよく聞き、対応することができなかった【信頼感】 - 担任に対する本人や保護者の不信感があつた【信頼感】 <保護要因> - 小学校から中学校への急激な環境の変化に対する配慮が必要であった - 中1の時の担任から、他の学年の教員に具体的な説明を行い、教員の理解を促す取組が必要であった - 周囲の子供の理解が必要であった(学校が落ち着くと、友達が助けてくれる場面も出てきた)

	＜学校に期待される取組(課題と展望)＞ ・幼稚園、小学校段階からの早期からの支援が重要である ・高校進学では、進路先の選定と、進路先に支援をつなげていくことが重要である ・リフレーミング等を通し、自己理解を深めていくことが大切である【自己理解】 ・多くの人と連携していくシステム作りが今後求められる
H 19 歳 男 ASD I 人とのかかわりの心地よさへの気づきの促し II 人との適切なかかわり方(距離の取り方)の助言 ＊クラスター I で想起した「人とつながること」を再重要視 i 指導の難しさ ii 対人面の特徴 iii 学習面の特徴 i 奇異な行動 ii ストーカー的行動	＜主要な取組と工夫＞ ・通級に誘うきっかけづくりに向けて、本人に話しかけた(例: 大学受験を考えているみたいだね。進学校で教えていた経験があるから協力できるよ) ・本人の話をよく聞き、認めるようにした【信頼感】 ・不適切な行動については、どうしたらよかったかを一緒に考えるようにした【学びへのアクセス(生活面)】 ・何度指導しても、翌日にはリセットされていたため、指導内容を紙に書いて渡すようにした(話したこと、本人が納得したこと)。これにより、すれ違いがなくなった【学びへのアクセス(生活面)】 ・指導にあたっては、教員の思いを伝えるようにした(例: 目が合わない寂しい) ・映像(ドラマ)を使った授業により、自分のことを顧みられるようになってきた【自己理解】 ・通級の場で、友達とのかかわりの機会を設定した ＜リスク要因＞ ・学力には問題なかったため、その他の問題が見逃されていた ・母親の過干渉により、学べていなかったこともあったのではない ＜保護要因＞ ・本人の話をよく聞き、認める存在が必要であった【信頼感】 ・不適切な行動については、どうしたらよかったかを一緒に考える取組が必要であった【学びへのアクセス(生活面)】 ＜学校に期待される取組(課題と展望)＞ ・教員側の理解のなさ(例: 怠けている、分かっている)を課題として感じている。しっかりと子供を受け止めることが大切である【信頼感】 ・本事例は、受験にあたっての自分の課題を認識し、通級を選択した。受験に向けた自己理解ができていたが、就労に向けた自己理解は今後の課題である【自己理解】

(6) まとめ

以上、関係機関の支援者及び通級指導教室を担当する教員を対象として、発達障害等のある児童生徒の不適応とその対応に関して、客観的な手法に基づくインタビュー調査を行い、児童生徒が置かれている状況と予防的取組(リスク要因の低減、保護要因の促進、そのほか学校に期待される取組等)について、具体的な事例をもとに把握を試みた。結果、関係機関と学校教育現場の取組には一定の共通点が見られ、二次的な障害の予防的取組として、予備的研究を通し示唆された「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」が重要となることが再確認された。

以下では、インタビュー調査で得られた知見の概要を「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」の視点からそれぞれ述べる。なお、本インタビューで得られた知見では、リスク要因、保護要因は、それぞれ独立したものではなく、表裏一体の関係性があることが確認されたことを述べておく。

①学びへのアクセス

「学びへのアクセス」については、学業面と生活面に関する内容とが含まれていると考えられた。学業面では、二次的な障害のリスク要因として「学業の失敗」という回答が、保護要因として「学業の失敗があった時に、特別な支援の場（通級による指導等）につながる必要があるであった」という回答が得られた。生活面では、二次的な障害のリスク要因として「本人が生きてきた環境の中で受けた、未学習・誤学習の影響があった（狭い視野で物事を判断してしまう）」という回答が、保護要因として「適切な行動をわかりやすく教える機会が必要であった」という回答が得られた。このうち、生活面については、「従来から、ソーシャルスキルトレーニング」等として取り組まれている内容に当たるものであり、通級指導教室において、ノウハウが一定程度蓄積されているものと考えられる。一方、学業面については、「各教科の内容を取り扱いながら行う指導」に当たるものであり（文部科学省、2016〔28 文科初第 1038 号〕）、その指導・支援は手探りの中で進められつつある中、今後、早急に、基礎的な知見の蓄積が必要と考えられる。

②自己理解

「自己理解」については、生徒指導提要（2010）においても、自立活動（文部科学省、2018）^{注4}においても、その重要性が指摘されている。また、通級指導教室における二次的な障害に関する取組を取り扱った数少ない研究である、杉浦ら（2019）の研究においても2名の教員へのインタビュー調査をとおり、カテゴリーの1つとして抽出されている。こうした中、二次的な障害のリスク要因として、「感覚過敏や本人の思い込み（例：自分の優秀さを周囲が分からない、誰も自分の味方にはならない）への配慮が不十分であった」という回答が得られた。保護要因そのものとしては指摘されなかったものの、今後学校に期待される取組として、社会とのつながりの視点から、「本人が、自分の得意と不得意を受け入れ、表明できるようになってほしい」「自己理解し、悩みを相談できることが大切である」という回答が得られた。こうした取組が展開されれば、他者との関係性の中で、自分のよさにも他者のよさにも気づくことができたり、困りごとが生じた場合にうまく対応したりすることができるであろう。そうした成功経験の積み重ねによって、自信や自己肯定感をもつことができるようになれば、二次的な障害の予防・低減に向けて役立つとともに、自立に向けて重要な力になると考えられる。

^{注4} 通級指導教室において特別の教育課程を編成する場合は、特別支援学校の学習指導要領に示されている自立活動の内容を参考にすることとなっているが（文部科学省、2017a；2017b；2018a）、自己理解に関しては、例えば、「健康の保持」の区分にある「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」という項目や、「人間関係の形成」の区分にある「自己の理解と行動の調整に関すること」という項目がある。なお、前者は、自分の障害にどのような特性があるのか理解し・・・自己の行動や感情を調整したり、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしていこうこと、後者は、自分の得意なことや不得意なこと、自分の行動の特徴などを理解し、集団の中で状況に応じた行動ができるようになることを意味する（文部科学省、2018b）。

「自己理解」に関する指導・支援の重要性は従来から指摘されているにもかかわらず、発達障害に焦点を当て、研究的視点からその重要性を裏付けたり、指導・支援の内容を整理したりした研究はほとんど見当たらず、「古くて新しい課題」といえる。こうした中、本研究では、関係機関の専門職及び通級指導教室の教員を対象とした客観的な手法に基づくインタビュー調査をとおり、「自己理解」に関する指導・支援は、社会とのつながりにおいて重要となること、そして、「著しい不適応状態にあった、指導困難性が極めて高い事例」においても、こうした基本的な指導・支援が重要となることを、データにより裏付けることができた点に意義があると考ええる。今後は、自己理解に関する指導・支援の内容について、基礎的な知見の蓄積が望まれる。

③信頼感

「信頼感」については、生徒指導提要（2010）では、自己理解に関する指導・支援にあたり、「児童生徒自身が抱えている悩みや課題について真摯に受け止め、相談できる人や場所を確保することがとても重要」と述べられている（p65）。今後、障害に応じた特別の指導を行う場である通級指導教室が、児童生徒の気持ちを受け止め、理解し、悩みや課題の解決に資する取組を行う場となることが期待されるが、この際に、重要となるのが、相談への動機付けを左右すると考えられる教員への信頼感であろう。こうした中、二次的な障害のリスク要因として「担任に対する保護者の信頼感の不足があり、本人も担任への信頼感が薄れた」という回答が、保護要因として「本人との信頼関係を構築した大人の存在が必要であった」という回答が得られた。小学校（平成 29 年告示）、中学校（平成 29 年告示）、並びに高等学校（平成 30 年告示）の学習指導要領では、「学習や生活の基盤として、教師と児童（生徒）との信頼関係・・・を育てるため、日頃から学級（ホームルーム）経営の充実を図ること」と述べられているが（文部科学省，2017a；2017b；2018a）、本研究の結果から、教員への信頼感の不足が二次的な障害のリスク要因の一つとなることが把握された。こうした中、今後は、教育現場において、「本来当たり前」であるべきはずの人への信頼感に関する指導・支援の充実に向けて、指導・支援の実態を把握していく必要があるであろう。

文 献

- 船曳康子・村井俊哉（2017）. ASEBA 行動チェックリスト（TRF：教師用）標準値作成の試み. 児童青年精神医学とその近接領域, 58(1), 185-196.
- 井上孝代（1998）. カウンセリングにおける PAC（個人別態度構造）分析の効果. 心理学研究, 69, 295-303.
- 海津亜希子・榎本容子・玉木宗久・伊藤由美（2021）. 発達障害のある子どもの二次的な障害を予防するために—矯正教育における実践知が学校教育に示唆するもの—. 刑政, 132, 70-78.

- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要.
- 文部科学省 (2018a). 高等学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2018b). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部).
- 文部科学省 (2017a). 中学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2017b). 小学校学習指導要領.
- 内藤哲雄 (1993). 個人別態度構造の分析について. 信州大学人文学部人文科学論集, 27, 43-69.
- 内藤哲雄 (2003). PAC 分析実施法入門－「個」を科学する新技法への招待. ナカニシヤ出版.
- 小澤伊久美・丸山千歌 (2009). PAC 分析における好ましい統計処理とは：ソフトウェアによってデンドログラムが相違する問題への対処のために. ICU 日本語教育研究, (6), 25-47.
- 杉浦菜実・武田鉄郎・尾崎由美子・増田伸江 (2019). 発達障害のある児童生徒の二次障害に関する研究：通級指導教室の教師への聞き取りを通じた質的分析. 和歌山大学教育学部紀要, 69, 1-6.
- 土田義郎 (2016). PAC-assist2.
<http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> (2021 年 1 月 18 日確認)